

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
ESPECIALIZAÇÃO**

**O DESAFIO DE UMA DIDÁTICA OBJETIVA PARA O ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO PÚBLICO DO BRASIL**

EDIR VIEIRA

**CURITIBA
JULHO DE 2015**

EDIR VIEIRA

**O DESAFIO DE UMA DIDÁTICA OBJETIVA PARA O ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO PÚBLICO DO BRASIL**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista no Ensino de Filosofia no Ensino Médio, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Adriana Camargo Cappello.

**CURITIBA
JULHO DE 2015**

Resumo

Com o retorno da filosofia como disciplina obrigatória da grade curricular do ensino público no Brasil, constata-se um interesse crescente por esta área de conhecimento, um interesse, até pouco tempo atrás, não generalizadamente existente em nossa sociedade. Esse crescimento reflete-se, inclusive, numa certa popularização deste saber, considerado anteriormente, restrito a grupos eruditos ou um saber acessível apenas a uma elite de indivíduos privilegiados, indivíduos que podiam disponibilizar seu tempo a se dedicarem ao estudo e pesquisa de um tipo de conhecimento prioritariamente abstrato em si mesmo, sem a pretensão de um saber voltado a ações produtivas ou que se traduza num retorno econômico e financeiro planejado a curto, médio ou longo prazo, pré-requisitos fundamentais de uma sociedade capitalista, como a nossa. Este trabalho pretende desenvolver uma reflexão sobre as condições práticas nas quais a forma de apresentação da filosofia se dá, efetivamente, junto a esse novo público, ou seja, a didática do ensino de filosofia no contexto de uma educação democrática, onde a filosofia está aberta a todos que frequentem, em qualquer lugar deste Estado, uma escola pública.

Palavras-chave: ensino; didática; filosofia; grade curricular; jovens; adolescentes.

Abstract

With the return of philosophy as a compulsory subject in the curriculum of public education in Brazil, there has been a growing interest in this area of knowledge, an interest, until recently, no widely existing in our society. This growth is reflected even in a certain popularization of this knowledge, considered previously restricted to scholars groups or a knowledge accessible only to an elite of privileged individuals, individuals who could provide their time devote themselves to study and research a priority abstract type of knowledge in itself, with no claim to a knowledge oriented to productive actions or resulting in an economic and financial return planned in the short, medium or long term, underlying requisites of a capitalist society like ours. This work aims to develop a reflection on the practical conditions in which the form of presentation of philosophy is given effectively with this new public, in other words the teaching of philosophy of education in the context of a democratic education, where the philosophy is open to all who attend, anywhere in this state, a public school.

Key-words: education; teaching; philosophy; curriculum; young people; adolescents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 DESAFIOS ESPECÍFICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS SUA REINSERÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DO BRASIL	12
1.1 MOTIVAÇÕES POLÍTICAS-IDEOLÓGICAS CONTRÁRIAS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	14
2 “COMO” E “PORQUÊ” ENSINAR FILOSOFIA	17
2.1 SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA	19
2.2 PROBLEMAS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA	21
2.2.1 Importância do suporte universitário na valorização do ensino de filosofia nas escolas	23
3 A PRÁTICA DO ENSINO FILOSÓFICO NO ENSINO BÁSICO	26
3.1 A SUBJETIVIDADE COMO PROBLEMA NO ENSINO FILOSÓFICO	27
3.2 COMO PROMOVER A OBJETIVIDADE NO CONTEXTO DOS PENSAMENTOS E IDEIAS FILOSÓFICAS	29
3.3 A AVALIAÇÃO OBJETIVA COMO CRITÉRIO NA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA	31
4 CONCLUSÃO	34
5 BIBLIOGRAFIA	37

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão no curso de especialização para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio Público do Brasil, oferecido pela Universidade Federal do Paraná, busca desenvolver uma reflexão crítica relacionada às dificuldades presentes no seu ensino, ainda que a maioria delas seja de natureza intrínseca à própria disciplina, tendo em vista seu conteúdo extremamente rico, extenso e, eventualmente complexo, para adolescentes e jovens estudantes. Trata-se, além do mais, de um conteúdo disciplinar que os jovens estudantes do ensino público do Brasil, até o ano de 2008, quando a disciplina foi novamente reinserida na grade curricular do sistema público de ensino, não tinham tido ainda nenhum, ou escasso acesso, salvo evidentemente aquele estudante que já tivesse algum interesse particular, e, por conta desse interesse, tivesse buscado, de maneira autodidata, inteirar-se com maior ou menor sucesso, dos conteúdos próprios e específicos da filosofia.

A disciplina de Filosofia, agora presente na grade curricular do ensino público das escolas brasileiras, no nível do ensino médio, tanto no regular como no subsequente, profissionalizante e também na modalidade EJA¹, representa uma conquista de toda a sociedade, não somente dos profissionais de ensino da disciplina, como também das diversas instituições de ensino e pesquisa em filosofia do País. Com base no contexto atual desse retorno da disciplina de filosofia ao ensino público, este trabalho irá refletir sobre algumas estratégias que possam contribuir com a prática docente, visando proporcionar uma melhor compreensão do ensino desta disciplina.

Desenvolver estratégias para o ensino é fundamental para toda prática docente em qualquer disciplina, mas no caso da filosofia torna-se ainda mais relevante, já que seu conteúdo é de ordem teórica pura, e ainda, com base nas ideias deixadas por toda uma série de pensadores que devem ser constantemente revisitados para que o professor possa colocar seus alunos em

¹ Ensino de Jovens e Adultos.

um grau de sintonia com o determinado autor e o problema por ele tratado. Isso exigirá naturalmente boas estratégias.

Ensinar filosofia é convidar a pensar, como afirma Alejandro Cerletti (2004, p. 81), um dos autores que fundamentam esse trabalho. Mas, como lidar com o caso de estudantes que não aceitem o convite? Seria preciso que o convite fosse, no mínimo, de algum modo, atraente. Não é possível filosofar aquele que não esteja disposto a pensar. Da mesma forma, não se pode obrigar ninguém a pensar pela cabeça de outro, mas a filosofia pressupõe, justamente, a compreensão do que o outro, nesse caso, o filósofo estudado, está dizendo. Se não houver um mínimo de esforço em tentar compreender o que está sendo dito, fica comprometido, desde a base, todo o trabalho docente da filosofia. São questões como essas que nos colocam o desafio da importância das estratégias de ensino na filosofia.

Muitas são, evidentemente, as estratégias utilizadas pelos professores de filosofia no seu ensino voltado aos estudantes adolescentes do ensino médio, dentre estas podem ser mencionadas as abordagens temáticas, isto é, aquela estratégia pela qual o professor permite e promove, em sala de aula, o debate ou a discussão sobre determinados problemas que estejam afetando a sociedade ou sobre determinados fenômenos naturais, municiando os alunos com ideias de grandes filósofos que já tenham abordado aquele problema. Outra estratégia é a abordagem histórica do desenvolvimento da filosofia, desde a antiguidade aos tempos atuais, fazendo com que os alunos entrem em contato direto com nomes, datas, culturas, biografias e textos de certa quantidade de filósofos, segundo os períodos que compõem a história da filosofia, isto é, a filosofia antiga, filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea. A leitura de textos clássicos é de extrema importância, porém, em geral são textos difíceis de serem desenvolvidos com alunos adolescentes. Nesse sentido, uma boa estratégia seria trazer pequenos fragmentos, pré-selecionados, e desenvolver, juntamente com estes pequenos textos, a construção de mapas conceituais que sistematizem os pontos principais da leitura. O desenvolvimento de conceitos é outra estratégia, isto é, o professor busca desenvolver ideias novas a partir de palavras com as quais os

estudantes não lidam normalmente no seu cotidiano, ampliando assim tanto o seu vocabulário como exercitando o pensamento sobre coisas novas, novas possibilidades de enxergar o mundo em que vivemos, enfim, estas entre outras são algumas possibilidades estratégicas que podem ser efetivadas com maior ou menor sucesso no ensino de filosofia na sala de aula.

Não basta, pura e simplesmente, partir da premissa kantiana de que não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar, considerando-se que, em sendo uma disciplina agora obrigatória, a filosofia em sala de aula terá que lidar com uma parte considerável de estudantes que, em princípio, simplesmente não querem ou se recusam a filosofar. Ora, filosofar pressupõe uma adesão livre e voluntária do indivíduo, não se “filosofa” por obrigação, ou porque o professor assim o quer. A dinâmica seria então reinterpretada ou complementada com outra fórmula e poderia então ser afirmado: não se ensina a filosofar, ensina-se a filosofia. Ensinar filosofia, com efeito, é levar o estudante a conhecer o pensamento de outros filósofos, ainda que ele mesmo, o estudante, não “filosofe”, ainda assim ele, ao menos, toma conhecimento do conteúdo do pensamento filosófico.

Contudo, dado que filosofar e estudar filosofia são atividades intelectuais que se auto complementam uma a outra, isto é, que não se separam nem se desmembram uma da outra, é preciso estabelecer critérios que garantam o máximo possível, dentro das salas de aula, esta condição intrínseca da disciplina.

Ao abordar estas dificuldades relacionadas ao interesse do estudante de nível médio, composto basicamente por adolescentes entre 13 e 17 anos, o filósofo Celso Favaretto acentua esse desafio em trazer o jovem para um momento de reflexão, ou seja, o momento do filosofar. De acordo com Favaretto, a dificuldade para os jovens se manifesta por conta de um quadro social no qual todos estamos inseridos em nossa vida cotidiana, na chamada “vida prática”, pois vivemos em “uma sociedade tecnológica ou tecnocientífica em que as necessidades humanas estão mais na ordem das

operacionalizações do que na ordem das reflexões” (CARVALHO E CORNELLI, 2013, p. 21).

Em sendo assim, todas as estratégias, anteriormente citadas, serão importantes nos mais variados momentos do ensino ao longo dos três anos de curso. Não será uma estratégia única válida para todas as situações. Cada sala de aula tem características próprias que devem ser consideradas. Como afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 182) “a filosofia e a sua História apresentam uma conexão constante”. Unindo o ato de filosofar, seja sobre temas, conceitos ou fenômenos naturais, com o filósofo e com a história da filosofia, o professor pode lançar mão de uma didática em que, no diálogo com os filósofos e com a história, além é claro, com seus estudantes, a filosofia é produzida e ensinada ao mesmo tempo.

Assim, pensar uma didática do ensino efetivo da filosofia tornou-se uma questão decisiva para o presente e futuro da filosofia nas escolas públicas. De fato, com seu retorno na rede pública, a filosofia tem se popularizado de maneira muito positiva, fazendo parte de discussões e conversas informais dentro e fora dos colégios. É uma propagação que tem valorizado a disciplina, fruto perceptível de um bom trabalho que já vem sendo realizado pelos professores nas instituições de ensino públicas. Contudo, esse trabalho docente voltado aos estudantes do ensino público, pode ainda render melhores frutos na boa divulgação da filosofia em nossa sociedade. Para que isso ocorra faz-se necessário que a didática do ensino de filosofia torne-se cada vez mais atraente, dinâmica e efetiva, já que muitos professores estão ainda se atualizando e, em muitos casos, até mesmo, se aperfeiçoando na tarefa de ensinar bem a filosofia.

É nesse sentido que este trabalho de conclusão de curso é construído, isto é, no sentido de contribuir com uma discussão que venha proporcionar fecundas reflexões que possam facultar, a nós professores de filosofia no ensino médio, apresentar da melhor forma possível, todo expressivo, denso e rico conteúdo da filosofia, construído ao longo de tantos séculos de história da humanidade, conteúdo este com estatuto e especificidade própria. Um saber

teorético, é bem verdade, mas que, como os demais saberes disponibilizados na escola, tanto pública como privada, dentro do contexto das diferentes modalidades em que a educação é oferecida à nossa sociedade, possui sua lógica interna, bem como sua terminologia específica e fundamentos historicamente consolidados e estabelecidos.

A fim de traçar um caminho através do qual este trabalho possa desenvolver estratégias claras no ensino de filosofia, além de identificar os diversos modelos utilizados na prática docente, modelos estes que, em grande parte, são referenciados na bibliografia utilizada, tomada com base em autores de renome e de extenso trabalho desenvolvido no campo da prática e da teoria educacional, elencados nas referências bibliográficas, abordaremos nos capítulos que compõem este trabalho os tópicos a seguir elencados:

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve história da presença da filosofia no ensino brasileiro, as dificuldades relacionadas ao seu ensino para estudantes adolescentes e juvenis, a retirada abrupta de sua presença no ensino público, isto é, o momento histórico lastimável no qual a disciplina foi defenestrada da educação pública no Brasil, num contexto de uma política pública militar e ditatorial, até sua reinserção gradual no currículo escolar público.

No segundo capítulo, abordaremos a importância da presença da filosofia na grade curricular do ensino médio, os problemas relacionados à didática de filosofia em sala de aula no contexto de uma atividade disciplinar obrigatória, a importância do suporte universitário aos professores, bem como a formação permanente para aprimorar o ensino de filosofia, a especificidade da filosofia, enquanto um saber consolidado e constituído ao longo de mais de dois milênios, finalizando com considerações que permeiam a prática didática sob o prisma desenvolvido ao longo do presente trabalho.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, abordaremos questões essencialmente práticas relacionadas a formas e/ou modalidades do ensino da filosofia, procurando estabelecer estratégias e modelos de ensino que se

mostrem efetivos, critérios para avaliação de assimilação dos conteúdos, eficiência destes modelos de ensino bem como das avaliações aqui elencadas.

1 DESAFIOS ESPECÍFICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS SUA INSERÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DO BRASIL

A questão da didática ou do ensino de filosofia para adolescentes e jovens estudantes no ensino médio do Brasil, graças a sua efetiva obrigatoriedade de inserção no currículo escolar público, ocorrido no ano de 2008, tornou-se um desafio e um problema a ser refletido por pesquisadores, docentes e instituições de ensino do País. Havia, até então, no seio da sociedade brasileira, como um todo, um completo desconhecimento geral do que é, de fato, a filosofia, qual a sua área de atuação bem como qual a sua competência própria. A inexistência da disciplina de filosofia na grade curricular de ensino deixava, assim, uma lacuna na educação que prejudicava a formação intelectual de nossos jovens. De acordo com Adriana M. Mattar, Elisete Tomazetti e Márcio Danelon (2013, p. 142 e 143):

Este lugar de hiato ocupado pela Filosofia foi resolvido com a assinatura da Lei 11.684, de junho de 2008 embasada pelo Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, aprovado por unanimidade em 7 de julho de 2006. Com essa Lei, a Filosofia se institucionalizou nas escolas de todo o Brasil.

Com aplicação da supracitada lei, o ensino de filosofia foi inserido abruptamente na grade curricular da educação pública no Brasil, trazendo, conseqüentemente, como desafio, a necessidade de pensar a maneira mais adequada de executar seu ensino em nossas escolas públicas. Cabe ressaltar, no entanto, que a aplicação da lei não garantiu, logo de imediato, a competência didática no ensino de filosofia, tendo em vista que, naquele momento, havia um déficit numérico de profissionais devidamente capacitados academicamente, para ministrar seu ensino. Dessa forma, o profissional docente que assumiu a extraordinária demanda de aulas, em todas as instituições públicas do ensino médio do País, foram em grande parte destas instituições, docentes de outras matérias, mais notadamente de história, mas também de matemática, geografia, ou qualquer outra disciplina. Essa situação tem sido sanada nos últimos anos, especialmente com a entrada de jovens formandos de filosofia como professores no ensino público, agora sim com uma formação específica em filosofia, além de docentes que, até então, trabalhavam prioritariamente nas redes de ensino privadas.

Entretanto, é importante ressaltar que o desafio do ensino de filosofia não é peculiaridade apenas do Brasil, mas que está presente também em qualquer parte do mundo onde é ofertada nas instituições de ensino, ainda que se tenha tornado mais prático e relevante para a realidade brasileira após seu retorno no ano de 2008. Trata-se de um desafio perenemente presente na história da filosofia, pois, com efeito, o seu ensino sempre trouxe algumas dificuldades de ordem interna à própria disciplina. Já na antiguidade, filósofos como Aristóteles e Platão, entre outros, manifestavam algumas reservas sobre o sucesso do ensino de filosofia para jovens, adolescentes ou crianças. De acordo com esses filósofos, os jovens não seriam propensos a esse tipo de conhecimento, isto é, a filosofia seria um saber mais apropriado para pessoas experientes ou mais velhas. De acordo com Aristóteles (1973, p. 347):

os moços podem se tornar geômetras, matemáticos ou sábios em matérias que tais, mas não podem se tornar filósofos. O motivo é que essa espécie de sabedoria diz respeito não só aos universais mas também aos particulares, que se tornam conhecidos pela experiência. Ora, um jovem carece de experiência, que só o tempo pode dar.

Curiosamente, Aristóteles entrou para a academia de Platão ainda muito jovem. Platão também tinha idêntica preocupação relacionada ao ensino de filosofia aos jovens, tanto que preconizava a ideia de que um filósofo é alguém em idade avançada, possuidor de uma “alma de ouro”, capaz de julgar e de governar uma cidade, dessa forma, pode-se deduzir que não é atividade apropriada ao jovem, muito menos ao adolescente. Já para o filósofo Epicuro, o ensino da filosofia é perfeitamente adequado aos mais jovens, sejam crianças ou adolescentes. Em carta que escreveu a Meneceu, afirmava o filósofo: “que nem o jovem se demore a filosofar, nem o velho de filosofar se canse. Ninguém é muito velho ou muito jovem para a saúde da alma²”.

Independente das reticências de Platão e de Aristóteles, ou da aprovação de Epicuro, o fato é que a filosofia é uma disciplina que, agora, faz parte do cotidiano dos jovens e adolescentes estudantes do ensino público brasileiro, mais ainda, é parte integrante de toda a nossa sociedade. Segundo A. Mattar, E. Tomazetti e M. Danelon (2013, p. 114):

² Nicola, Ubaldo: Antologia ilustrada de filosofia. São Paulo: Globo, 2005, p. 107.

a presença da disciplina de Filosofia no currículo da Escola Básica brasileira é, sem dúvida, algo da maior relevância. A pertinência de sua obrigatoriedade, sobretudo no Ensino Médio, é cada vez mais incontestável entre os movimentos político-pedagógicos no País.

Diante do exposto, fica patente que o ensino da filosofia necessita do desenvolvimento de boas estratégias que possam auxiliar o profissional docente a aplicar seus conteúdos na modalidade de ensino médio, seja público ou privado, especialmente ao considerarmos todos os esforços envidados por tantos pensadores, pesquisadores e estudiosos, bem como por entidades superiores de ensino e demais camadas culturais de liderança e formação de opinião nas sociedades, tanto brasileira como mundial, defendendo, especialmente, sua presença e permanência na escola pública e gratuita, voltada, portanto, ao público de massa. Esforço que ganha sentido tendo em vista a especificidade mesma da filosofia e de seu ensino, como o seu papel de revalorização das humanidades, a sua busca em promover, continuamente, o desenvolvimento do espírito crítico, bem como da capacidade de reflexão, a construção de uma linguagem rigorosamente lógica, na tentativa de elucidar problemas da forma mais rigorosa possível, entre tantas outras contribuições fundamentalmente importantes que são próprias da disciplina. Interesses contrários a esta oferta da disciplina no Brasil, se resumem aos entraves causados por um desconhecimento popular do que trata a filosofia e também por interesses institucionais já constituídos, especialmente no âmbito da ideologia política.

1.1 MOTIVAÇÕES POLÍTICAS-IDEOLÓGICAS CONTRÁRIAS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

No Brasil, o ensino de filosofia havia sido defenestrado da educação pública por motivações políticas-ideológicas provenientes do período de uma ditadura militarista conturbada e conflituosa, que se iniciou, mais especificamente, no ano de 1964. O país era então governado pelo Gal. Humberto de Alencar Castelo Branco, conforme relatam Norberto Mazai e Maria Alice Coelho Ribas (2001, p. 10):

no ano de 1964, com o golpe militar, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições. A educação estava, a partir dali, voltada ao serviço dos interesses

econômicos.

No interior desse novo regime militar que se apossou do poder, acreditava-se que todos os esforços que pudessem ser feitos para se conseguir um controle, ou manipulação da sociedade em favor da ordem desejada pelo governo, deveriam ser imediatamente consolidados. Uma prática comum em regimes ditatoriais e antidemocráticos. A filosofia, enquanto atividade que pressupõe liberdade de pensamento, de crítica, reflexão e de expressão não seria, portanto, desejável nesse contexto. As questões relativas à educação passaram a ser tratadas como questão de segurança nacional. Suas práticas deveriam estar a serviço do desenvolvimento puramente produtivo do país. Nesse sentido, a disciplina de filosofia, que é efetivamente, como foi dito anteriormente, uma disciplina que prioriza o pensamento reflexivo e crítico, naquele momento histórico passou a ser vista, ainda que equivocadamente, como uma disciplina “subversiva” ou “revolucionária”, já que o governo entendia que tais críticas vinham no sentido de reformular um quadro político, social e ideológico de cunho militar, o que não era interessante nem desejável ao poder estabelecido. Com isso, o governo promoveu uma ideia geral de que a filosofia seria um saber desnecessário.

Em 1968, no auge da rigidez do novo sistema político e militar implantado, muitos professores foram cassados. Estabeleceu-se um clima de perseguições a diversas instituições que ministravam o ensino de filosofia. O governo, a partir de 1971, com a promulgação da Lei no. 5692, expulsou por completo a filosofia dos currículos da escola pública. No ano seguinte, através da LDB 5692/72, em substituição ao ensino de filosofia, ficou instituída a disciplina de OSPB, Organização Social e Política do Brasil. De acordo com Maria T. Cartolano (1985, p. 74):

Ficou muito claro a partir daí, que o pensar crítico e transformador, tão próprio da atividade filosófica, constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político, atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo.

Em que pese a historicidade recente dessa situação política e social ocorrida no Brasil, temos nos dias atuais uma realidade completamente oposta. Em consonância com um Estado livre, popular e democrático, a sociedade dispõe de plena liberdade de expressão e de pensamento. Nossas escolas são espaços livres do controle ditatorial, tanto em relação a questões políticas como em relação aos conteúdos próprios e específicos das disciplinas ofertadas, ficando a cargo de profissionais da educação, das equipes pedagógicas e também dos próprios professores sua abordagem temática e seus objetivos finais. A partir dessa nova política de educação, é perfeitamente justificável a apresentação das questões sobre o “como” e “porquê” ensinar filosofia, o que não é um problema para as demais disciplinas. São questões como estas que iremos tratar a seguir.

2 “COMO” E “PORQUÊ” ENSINAR FILOSOFIA

A questão sobre “como” e sobre o “porquê” ensinar filosofia já vem sendo debatida por filósofos ao longo de muitos séculos, remontando, inclusive, ao período antigo da filosofia na Grécia, com Sócrates, Platão, Aristóteles e, posteriormente, as diversas escolas de filosofia surgidas no período helenístico. Sócrates ensinava filosofia nas ruas e praças, ou em conversas informais. Platão e Aristóteles, por sua vez, criaram suas escolas de filosofia, Platão a “Academia” e Aristóteles o “Liceu”, dedicadas ao ensino da filosofia. E esse é um desafio presente ainda dos dias de hoje, como demonstra a pergunta do professor argentino Alejandro A. Cerletti³ “O que significa ensinar filosofia? ”.

Esta é uma pergunta com sentido bastante compreensível, uma vez que, se considerarmos esse mundo em que vivemos, isto é, um mundo dentro de contextos sócios-culturais altamente voltados para a técnica e para a ciência, a filosofia, ao contrário, que se caracteriza por um saber teórico, um saber reflexivo e questionador, que, nesse sentido, cria mais problemas do que propriamente soluções. De fato, a filosofia se constitui num saber que, diferentemente dos saberes desses contextos técnicos, científicos ou tecnológicos, valoriza muito mais as dúvidas do que as respostas, pois se volta a questionamentos sobre o mundo, a natureza e a vida de forma contemplativa e observadora, buscando com isso problematizar, justamente, aquelas respostas já prontas e consideradas, muitas vezes, acabadas. A filosofia, por sua vez, não é um tipo de saber necessariamente, ou prioritariamente, voltado ao campo de ações práticas, o que faz dela um tipo de conhecimento diferenciado, algumas vezes difícil de ser compreendido tanto pelos estudantes, como por setores de conhecimentos técnicos especializados, ou ainda pelo senso comum.

A filosofia se destaca, em meio ao contexto educacional, como uma disciplina privilegiada. Possui o status de um saber altamente respeitado, ao mesmo tempo em que se dá ao “luxo” de afirmar-se como um conhecimento

³ Alejandro A. Cerletti. In Carvalho, Marcelo e Cornelli, Gabriele (orgs). Filosofia e formação, volume 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, pg.173.

não científico por natureza, se partimos do pressuposto do entendimento estabelecido desde o século XVII daquilo que é, efetivamente, definido como ciência, qual seja, aquele saber capaz de demonstrar ou provar suas teorias. Assim, constituída como um saber provado, pode eventualmente estabelecer, de fato, verdades ou falsidades sobre o mundo, sobre a realidade ou sobre a natureza, depois de comprovadas pela experiência, seja em laboratório seja em experimentos, a ciência se encontra numa posição de referência última, de autoridade máxima em relação a afirmações com valor de verdade explícito.

A filosofia não tem a pretensão de determinar, explicitamente, nenhuma “verdade” dogmática e inquestionável, ao contrário, promove constantemente uma atitude de “dúvida” perante qualquer verdade proclamada, o que naturalmente pode ser equivocadamente entendido como um saber puramente criticista e indeterminado, um saber relativo ou subjetivo, sem um ponto de chegada, como os oferecidos pelas ciências pertinentes ao ensino médio de modo geral. Dessa forma, os saberes filosóficos criam dificuldades, especialmente para um público jovem, sedento normalmente por conhecimentos que dispensem o trabalho de pensarem por si mesmos, no sentido de obrigarem-se ao esforço mental de uma reflexão radicalmente inovadora com respeito a conhecimentos já pré-estabelecidos, esforço que pode resultar na necessidade de reformular crenças ou atitudes já assimiladas e reduzidas a uma posição de conforto mental, ou seja, um público que espera respostas, exatamente aquilo que a filosofia continuamente questiona, não lhes oferecendo, portanto, aquelas respostas, sejam ou não exatas, que esperam ou que lhes satisfaçam.

É dentro desse contexto que faz sentido a pergunta do “como” e do “porquê” ensinar filosofia. Os estudantes, que possuem a percepção clara da importância das ciências, pois estas têm o estatuto de um saber revestido de autoridade, definido e aceito, tanto social como culturalmente, se perguntam: se a filosofia não é uma ciência, o que não ocorre com as demais disciplinas que lhes são ensinadas nas escolas, qual a finalidade de terem que estudar, além das diversas ciências, também a filosofia? Para responder a esse questionamento natural, torna-se importante adotar uma didática clara e

objetiva que possa fornecer aos alunos a compreensão do que seja a filosofia, qual a sua finalidade, sua utilidade prática e sua justificativa de ensino.

2.1 SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA

A filosofia não é uma área de conhecimento ou uma especialidade que demanda procura no mercado de trabalho tecnológico ou produtivo. Não se encontram anúncios em jornais, nos seus encartes de emprego, do tipo comum aos demais conhecimentos, de demanda por filósofos, como por exemplo do tipo: “Empresa de porte nacional necessita para contratação imediata dez filósofos”, ou ainda: “Multinacional, sediada em Curitiba, necessita de dez filósofos para início imediato”, e assim por diante. Obviamente que isso corresponde naturalmente às exigências do mercado de trabalho.

Tais exigências mercadológicas acabam contribuindo, embora indiretamente, com uma ideia muito comum, mas também muito equivocada, de que a filosofia pode passar por um saber desnecessário, afinal, não poderia preparar ninguém para o mercado de trabalho no qual estamos inseridos. De fato, a filosofia difere muito dos conhecimentos produzidos com fins lucrativos ou utilitários. É um tipo de conhecimento que visa a formular teorias sobre a realidade do mundo que nos cerca, e não em testar essas teorias na prática, seja em laboratório ou em pesquisa de campo, como fazem as ciências em geral, quando partem de objetos individuais para formular teorias universais, enquanto que a filosofia, faz o caminho inverso, isto é, ao formular uma teoria sobre a realidade do mundo, parte não de objetos particulares, mas de teorias gerais ou universais, com ênfase a estabelecer “verdades” do tipo absoluta, válidas universalmente. Ou seja, diferentemente das ciências gerais, que estabelecem suas “verdades” teóricas ou empíricas a partir de objetos particulares, concretos, mensuráveis, tangíveis, a filosofia parte de pressupostos que não se prendem tão somente às realidades físicas, materiais, isto é, parte de pressupostos, ou ideias, puramente metafísicas, que vão para além da física ou da matéria pura, e que nem sempre são mensuráveis ou tangíveis pelo senso comum. Dessa forma, seus resultados não são imediatos, ao contrário, podem ser de vanguarda secular, sendo, portanto, de pouco

interesse empresarial, industrial, comercial, tecnológico ou mercadológico. Como aponta A. Ewing (1984, p. 11): “a filosofia difere das ciências gerais na medida e que procura oferecer uma imagem do pensamento humano, ou mesmo da realidade, até onde se admite que isso possa ser feito, como um todo”.

Falar no sentido de um “todo”, ou seja, remetendo a ideias universais e absolutas, é uma abordagem tipicamente filosófica. Escapa ao senso comum e também aos interesses imediatistas de qualquer empreendimento estritamente voltado ao saber fazer, à técnica, à produtividade, ou seja, características caras ao mundo mercadológico. Por conta dessa condição, é muito compreensível as dificuldades que, naturalmente, se apresentam para o ensino da filosofia em salas de aula, onde as perspectivas dos estudantes são, em grande medida, voltadas ao aprender a fazer, isto é, voltadas a estudos prioritariamente objetivos, e não ao aprender a pensar metafisicamente questões relacionadas ao “todo” universal e absoluto, questões como a essência do ser das coisas; ou, porque existe o mundo e não o nada; ou ainda, o que é a liberdade, o que é a justiça, o que é o belo; e assim por diante, questões tipicamente filosóficas.

Tais questões fazem parte do conteúdo da metafísica, a parte da filosofia que trata da objetivação de conceitos em busca de uma compreensão absoluta, compreensão esta que seja capaz de relacionar aqueles conceitos, palavras e ideias de forma a mais inteligível possível, para um número máximo de pessoas, ou mesmo para todas as pessoas. A metafísica de Platão, para citar um exemplo, denominava como “o mundo das ideias”, aqueles conceitos, palavras ou ideias que se relacionam ao “espírito”, ou a “alma”, ideias e palavras que pertencem ao campo metafísico. Entrementes, filósofos contemporâneos têm, efetivamente, construído críticas e questionamentos, o que é função contínua da filosofia, relacionando os conceitos metafísicos como o que é o belo, o que é a justiça ou a liberdade, o que é conhecimento, enfim, entre outras questões consideradas fundamentais da vida humana, portanto, também da filosofia, com questões pertencentes, fundamentalmente, ao simples campo da linguagem humana.

2.2 PROBLEMAS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

São comuns perguntas ou questionamentos voltados ao conceito de “utilidade” nas coisas que fazemos. Inseridos que estamos num contexto cultural de “aprender para fazer”, esse tipo de questão é bastante compreensível e aceitável. De fato, toda a estrutura educacional encontra-se voltada ou direcionada aos resultados obtidos após um determinado tempo de estudos. Nossos estudantes, tanto do ensino médio como fundamental, tem seus interesses estudantis, praticamente voltados exclusivamente ao projeto de “passar de ano”. Ou seja, estuda-se para ser aprovado, mas não necessariamente para aprender. Dessa forma muitos alunos terminam os seus estudos básicos com pouco, ou mesmo quase nenhum, conhecimento realmente internalizado. Ao longo do período determinado para término dos estudos, foram apenas passando de ano, seja estudando apenas para se saírem bem nas provas, ainda que sem o necessário compromisso com o aprendizado, seja com base no uso de “estratégias” que facilitem sua aprovação, como as famosas “colas”. Existem também muitos casos, lamentavelmente bastante comuns na grande maioria das escolas públicas, de professores que “empurram” aqueles alunos que não conseguiram, ou até mesmo que, simplesmente, não quiseram avançar na aprendizagem.

Este é um sério problema que afeta diretamente a qualidade da educação. Se ocorre com aquelas disciplinas que possuem, intrinsecamente, o status de conhecimento “útil”, torna-se ainda mais grave na disciplina de filosofia, pois esta pressupõe, por parte do estudante, um interesse voltado ao seu próprio esclarecimento, não necessariamente na expectativa de simplesmente “passar de ano”, ou de preparar-se para uma avaliação. Ou seja, o conhecimento produzido pela atividade filosófica vai muito além da obrigatoriedade de aprender para fazer.

A constatação desta realidade presente em nossas escolas deve mobilizar-nos para pensar e repensar a didática do ensino da filosofia, pois trata-se de um problema, especificamente para a disciplina de filosofia, que ultrapassa meros desafios pedagógicos que precisem ser implementados para

resolução do problema. Conforme aponta Cerletti (2004, p. 19) “a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico, e também político, e não como uma questão exclusivamente pedagógica”. Com esta afirmação, Cerletti levanta uma importante questão didática sobre o ensino da filosofia:

Que significa ensinar filosofia? As diversas respostas dadas a esta interrogação definem não somente uma relação da “filosofia” com sua eventual transmissão, mas também delimitam os lugares e a atividade dos que “ensinam” e dos que “aprendem”, bem como as condições em que este “ensinar e aprender” seria possível. Mas, sobretudo, supõem uma decisão prévia, explicitada ou não, que é assumir de alguma maneira a pergunta radical “que é filosofia?”.

Sendo o ensino, portanto, um desafio pedagógico comum a todas as disciplinas, no contexto de uma aprendizagem utilitarista, voltada notadamente para que os estudantes aprendam para se saírem bem em provas, tanto dos colégios como em vestibulares, de que maneira o professor de filosofia poderia desenvolver, dentro das salas de aula, temas ou problemas que visem despertar ou aperfeiçoar o senso crítico dos alunos, sem esta conotação como determinante? Qual didática, que não contenha o “selo” do ensino de um conhecimento com finalidade específica de preparação para provas, interessada basicamente em fornecer subsídios para que os alunos possam, num futuro próximo ou distante, se saírem bem nestas provas? Ora, esta é uma questão que, inclusive, interessariam aos alunos, afinal, deveriam saber “porquê” estão tendo que estudar, além das demais disciplinas, também a filosofia. E quanto aos professores de filosofia? Que caminhos seguir nessa realidade didática educacional?

Dentro deste contexto, não bastam aos professores de filosofia, profundos conhecimentos de uma didática geral, nem mesmo de exímios conteúdos da filosofia, no nível de um pesquisador universitário, por exemplo, se seu público tem como prioridade aprender apenas aquelas disciplinas que lhes serão cobradas posteriormente, isto é, nas provas que possibilitem sua entrada na universidade. Nesse sentido, a exigência parcial da presença de questões de filosofia, como pré-requisito para entrada dos estudantes de nível médio no ensino superior, através dos vestibulares, certamente supervalorizou,

num primeiro momento, o ensino da filosofia e, conseqüentemente, dos professores de filosofia. Porém, num segundo momento, ao coloca-la no mesmo status das demais, traz, para a filosofia, um certo problema, qual seja, inseriu a filosofia num contexto de conhecimentos com significados utilitaristas ou imediatistas, o que é inadequado e indesejável para a disciplina.

Com efeito, a filosofia é um tipo de conhecimento que não pode se sujeitar a esse ponto de vista tão pronto e acabado. Isso não quer dizer que a filosofia seja superior às outras disciplinas, mas ela é, certamente, muito diferente. Com isso o desafio para o ensino de filosofia torna-se mais significativo, pois, dentro dessa perspectiva epistemológica específica do ensino de filosofia, sua didática não pode se adequar a esta visão. Fica patente um certo conflito entre a filosofia e seu ensino, conforme aponta Obiols (2002, p. 88 e 89):

A relação entre a Filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente, podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao ensino. Fazer filosofia, ou produzir Filosofia, seria uma atividade marcadamente individual e o ensino de Filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública. Seria o ensino apenas um meio de vida para o filósofo? A atividade filosófica seria prejudicada pelo ensino?

Estas são questões que devem ser consideradas ao tratar do ensino da filosofia, levando em conta sua especificidade que precisa ser identificada a fim de que os estudantes possam absorver melhor os conteúdos da disciplina. No terceiro capítulo, que encerra este trabalho de conclusão de curso, abordaremos esta questão.

2.2.1 Importância do suporte universitário na valorização do ensino de filosofia nas escolas

Lamentavelmente ainda existem poucas universidades voltadas ao ensino e pesquisa de filosofia que valorizam o ensino de filosofia em massa, isto é, nos moldes como atualmente é ofertada em todo o ensino público do território brasileiro. Aqui no Estado do Paraná, sua principal universidade pública, a Universidade Federal do Paraná, tem se destacado na oferta de cursos no nível de especialização voltados aos professores que atuam no

ensino de filosofia fora do âmbito universitário. Mas é preciso avançar muito ainda.

Uma das dificuldades mais comuns aos professores que ministram a disciplina de filosofia aos estudantes do ensino médio é o fato de que as universidades públicas federais não cobram, em seus vestibulares, conhecimentos dos conteúdos filosóficos como requisito para entrada nas referidas instituições. Com isso o estudante acaba inferindo, erroneamente, que ele não precisa estudar com maior afinco esses conteúdos filosóficos. Obviamente que esta inferência é justificada pela ausência de questões de filosofia, afinal, pensam os estudantes, eles já precisam se preparar para tantas outras disciplinas que não faria sentido se preocuparem com a aquisição de conteúdos que não serão imediatamente cobrados.

Logicamente, a inserção da filosofia em questões do vestibular, objetivando avaliar o preparo dos estudantes como critério para aprovação nas instituições federais, que são as mais procuradas e desejadas pela população em geral, necessitaria alguns ajustes, mesmo considerando que uma boa parte de universidades privadas e estaduais já estejam atuando nesse sentido, isto é, cobrando dos alunos conhecimentos de conteúdos filosóficos. Ainda assim, é preciso melhorar muito a questão de que conteúdos filosóficos devem ou precisam ser mensurados, pois, se já enfrentamos dificuldades no sentido de avaliar o conhecimento filosófico apreendido pelo estudante, ao longo dos três anos do ensino de filosofia no nível médio, far-se-ia necessário organizar objetivamente uma forma adequada para estabelecer como deveria ser mensurado o preparo estudantil como critério de entrada dos mesmos nas universidades federais. Conforme aponta Silva (1986, p. 75):

a dificuldade de escolha das programações adequadas à filosofia se deve ao fato de que as disciplinas que fazem parte do currículo escolar, de modo geral, têm uma base conceitual mais ou menos sedimentada na tradição de sua área de conhecimentos, que orienta a escolha das suas programações escolares para a escola básica. Na Filosofia isso não ocorre, pois não existe esta base conceitual, ou, pelo menos, não há consenso sobre ela. Assim, em Filosofia, é difícil estabelecer, para cada nível da escola básica, um corpo de conhecimentos que a represente em determinada etapa de desenvolvimento, como ocorre com as demais áreas de conhecimento.

É de se presumir que, num mundo voltado a resultados práticos como o que vivemos atualmente, a inserção de questões de filosofia como requisito para a aprovação do estudante, não apenas em cursos específicos ou na segunda etapa dos vestibulares, em todos os cursos disponibilizados pelas universidades federais, fará com que, naturalmente, a disciplina passe a ter um reconhecimento e uma legitimação em seu ensino que, naturalmente, proporcionará um interesse, e até mesmo, porque não, um respeito ao saber filosófico.

Em que pese o fato de que, ao se relacionar diretamente o ensino da filosofia, enquanto atividade que promove um pensar crítico, abstrato e reflexivo, com cobranças de desempenhos imediatistas, baseados em conhecimentos memorizados e demonstrados, técnica e objetivamente, em provas como ENEM ou dos diversos vestibulares espalhados pelas universidades do País, corra-se um certo risco de tornar a aprendizagem filosófica uma atividade de cunho utilitária, ou até mesmo, utilitarista, percebemos que, na prática, há uma real valorização dos saberes filosóficos que acabam sendo determinantes dentro das salas de aula, tanto no que se refere ao interesse dos estudantes, como no que se refere ao esforço dispensado pelos mesmos na assimilação do modo de pensar filosófico. Dessa forma, não se justifica a conclusão, baseada na possibilidade do risco de tornar o ensino filosófico uma atividade meramente utilitarista, que a filosofia possa ou deva ser dispensada, ou menosprezada nos exames vestibulares.

3 A PRÁTICA DO ENSINO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO

Ensinar filosofia é, em princípio, uma tarefa docente tão desafiadora quanto qualquer outra, em qualquer das disciplinas que compõem a grade curricular do sistema de educação. Entretanto, dada a condição de um retorno muito recente da filosofia no contexto do ensino médio, estes desafios são mais impactantes que nas demais disciplinas, haja visto que, nesse sentido, a filosofia tem que conquistar seu espaço dentro do currículo, assim como, tratar de consolidar seus próprios conteúdos. Obviamente que, além desse fator, como consequência direta da inexistência da oferta da filosofia no ensino público, que é a modalidade de ensino com alcance da quase totalidade da população brasileira, os temas e questões que são próprios da filosofia não se tornaram de conhecimento comum, assim, estiveram por longo tempo distantes das discussões corriqueiras da sociedade, não sendo formuladas nem nos meios midiáticos nem nos meios populares.

A partir da constatação dessa nossa realidade, torna-se compreensível muitas das dificuldades que temos encontrado no chão da sala de aula. São dificuldades comuns a todos os docentes de filosofia, com maior ou menor intensidade, dependendo da cultura específica de cada escola, isto é, dependendo do público que compõe a escola, ou seja, se esse público tenha maior ou menor acesso, às leituras, ou demais meios, através dos quais as pessoas possam compreender o processo de construção de conhecimento ao longo da história da humanidade.

Entretanto, identificadas essas dificuldades extrínsecas a disciplina de filosofia, existem também as dificuldades intrínsecas, isto é, aquelas que são provenientes do seu próprio conteúdo específico. São, certamente, estas dificuldades da própria filosofia, as que mais impactam no grau de dificuldades do seu ensino. Essa condição de desconhecimento geral do público brasileiro em relação à filosofia, pode ser contornado sem maiores prejuízos, desde que a classe docente da disciplina de filosofia, seja capaz de desenvolver meios didáticos eficientes que, não apenas recuperem esse atraso, mas que, para muito além disso, desenvolvam ou criem estratégias de ensino que

proporcionem uma aprendizagem e um desenvolvimento do pensar filosófico com alta qualidade e rigor crítico.

É dentro desta perspectiva que se busca, neste trabalho, identificar qual, ou quais, são as grandes dificuldades, no contexto do ensino de filosofia, impostas pela própria disciplina. É o que trataremos a seguir.

3.1 A Subjetividade como problema no ensino filosófico

Um dos problemas mais comuns, ainda que compreensíveis, mas que dificultam o ensino da filosofia, é sua característica subjetiva inerente, tanto ao sujeito que apresenta o texto do filósofo, isto é, o próprio professor, como aquele que está sendo estudado, ou seja, o filósofo e seus textos. Num primeiro momento, do ponto de vista do estudante que está entrando em contato com o pensamento do filósofo apresentado por intermédio do professor na sala de aula, a filosofia pode parecer-lhe, como a manifestação de uma mera opinião deste ou daquele pensador. Ora, opiniões formam conteúdos que não se justificam, por si mesmos, como argumentos que devam ser estudados num ambiente escolar. Da mesma maneira, quando um professor seleciona um determinado conteúdo, escolhendo apresentá-lo sob o ponto de vista do que um determinado filósofo falou sobre o assunto, não deve transparecer, ao aluno, tratar-se de um interesse restrito ao próprio professor, como se o assunto tratado fosse um tema sobre o qual o próprio professor quisesse “convencer” os seus estudantes.

Não faria sentido, obviamente, que os docentes de filosofia tivessem ali na sala de aula buscando “converter”, ou nem mesmo, sequer, “discutir para convencer” os estudantes a respeito dos argumentos que este ou aquele filósofo lançou sobre determinado problema ou assunto. Até porque, para cada argumento favorável de um filósofo, haverá outro desfavorável ou controverso, sobre o mesmo problema, dado por outro filósofo. Como afirma o filósofo Celso Favaretto, “a filosofia, em princípio, não é discussão, não é um fórum de debates” (CARVALHO E CORNELLI, 2013, p. 24).

Esse movimento de concordância e discordância argumentativa é muito específico da filosofia. Constitui-se na própria dialética que sustenta o próprio saber ou discurso filosófico. É preciso deixar esse movimento absolutamente claro para os estudantes. Não se trata de estabelecer verdades, ou de sair dando respostas para todas as dúvidas humanas. As proposições, verdadeiras ou falsas, que formam os argumentos filosóficos são, de fato, parte integrante do modo de fazer filosofia, isto é, do pensar filosófico. Em sendo assim, não se trata de fundamentar opiniões, seja do filósofo seja do próprio professor, e sim de desenvolver a capacidade argumentativa e questionadora, tanto do docente quanto do discente. Como bem argumenta Favaretto,

A simples discussão de problemas não configura um trabalho de formação. Ela pode ser interessante, pode acordar nos alunos um interesse por alguma coisa, um assunto ou outro, pode até contribuir para sua formação moral, para alguma regra de convivência; mas como isto pode ser feito por qualquer disciplina, e de fato é feito em qualquer disciplina que dê oportunidade aos alunos de falar, não é isso que realmente justifica o trabalho, a especificidade da filosofia. Se ela veio para o nível médio é porque tem – como as outras disciplinas – que contribuir especificamente, não apenas com discussões com debates, com discussões acaloradas de problemas problemas emergentes da vida social, da vida política, problemas como as drogas, a violência, a sexualidade etc. Esses problemas são todos interessantes e podem ser discutidos inclusive em aulas de filosofia, desde que trabalhados a partir da construção de referências, de sistemas de referências, de modo que a discussão seja aquela que exercite um sistema de referência contra outro sistema de referência. (CARVALHO E CORNELLI, 2013, p. 24-25).

Ao abordar especificamente essa dificuldade presente intrinsecamente no ensino de filosofia, Carlos Alberto Ribeiro de Moura (2001, p. 23), traz contribuições importantes. Segundo ele,

em face do amontoado das diversas opiniões e dos muitos sistemas o indivíduo fica embaraçado; a toda opinião de um grande, outra opinião a refuta, outro grande espírito a contradiz. Como escolher? Agora a multiplicidade dos sistemas funciona como razão para um ceticismo preguiçoso, que vai usar essa diversidade de sistemas e a impossibilidade de escolher entre elas como prova da inutilidade da filosofia.

Justamente nesse sentido, Moura (2001, P. 25) ressalta que o ensino de filosofia não pode se prender, pura e simplesmente, ao ensino da história da filosofia. Com efeito, a história da filosofia demonstra uma contínua oposição de teses e argumentos filosóficos que, se não tratados adequadamente pelo professor do ensino médio, acaba desencadeando subjetividades opinativas que atrapalham a reflexão filosófica na sala de aula. Ele considera que:

A filosofia não se confunde com história da filosofia e, ao ministrá-la aos jovens, o máximo que se consegue é desencorajá-los de ter uma opinião pessoal, exibindo-lhes o amontoado confuso de todas as opiniões. Pior ainda, parte-se de uma imagem bem extravagante do que seja educação filosófica, quando se quer introduzir no espírito juvenil dezenas de sistemas filosóficos seguidos de dezenas de críticas desses sistemas.

Para escapar desse risco, o professor de filosofia não deve se restringir ao puro ensino da história da filosofia. É preciso propiciar ao aluno a atividade do “filosofar”, isto é, promover esse antagonismo de argumentações presentes nos textos dos filósofos trabalhados, buscando ressaltar a força das argumentações filosóficas apesar desse contexto de diversidade de opiniões, naturalmente presentes dentro das salas de aula próprios ao espírito juvenil.

É esse processo que identifica o filosofar, isto é, quando o professor, intermediando os argumentos contrários e favoráveis sobre determinado assunto, problema, situação ou fenômeno, demonstra o quão lógica, rigorosa, e profundamente, o filósofo estudado foi capaz de tratar a questão como um todo, sem pretender se auto justificar. Seu interesse final é desenvolver uma teoria que não interessa somente a ele, como indivíduo num determinado contexto sociocultural dentro do qual ele mesmo estava, ou está inserido, e sim uma teoria universal que possa explicar o problema tratado. Não se trata de criar teorias que agradem ou não o argumentador, tampouco o ouvinte. Trata-se de embasar toda uma argumentação, tendo como base o rigor crítico, a consistência lógica e a fundamentação teórica. Com base nesses critérios é que se passa a promover a objetividade do discurso filosófico.

3.2 Como promover a objetividade no contexto dos pensamentos e das ideias filosóficas

Dentro do que foi anteriormente afirmado, no contexto da abordagem discursiva, desenvolvida ou direcionada pelo professor em sala de aula, referente aos pensamentos ou ideias filosóficas, ou seja, pertinentes a um determinado filósofo, que são, naturalmente propostas nas salas de aula, não deve transparecer qualquer interesse pessoal, seja do professor ou mesmo inclusive, do próprio filósofo estudado, em convencer os alunos a respeito do tema tratado. O filósofo é, de fato, o protagonista da aula, mas, quanto ao professor, deve tratar de demonstrar que a tese do filósofo apresentado

ultrapassa o mero interesse subjetivo, pessoal e particular do mesmo filósofo. É uma tese que vai muito além, chegando mesmo ao interesse geral da própria humanidade, isto é, não se refere a uma opinião pessoal que aquele filósofo busca referendar, ainda que municiado do maior rigor argumentativo. É preciso deixar claro, e objetivamente estabelecido, tanto do ponto de vista do professor como do interesse dos estudantes de ensino médio, a finalidade do discurso ou do texto filosófico apresentado. De fato, na prática das salas de aula, nota-se que os estudantes, de maneira geral, são extremamente avessos a teorias ou teses de valor opinativo, subjetivo, o que é muito compreensível e aceitável.

Para desenvolver essa objetividade, conforme apontamos anteriormente, é de fundamental importância definir critérios e desenvolver estratégias que garantam a aplicabilidade dessa objetividade que está sendo proposta. Nesse sentido, consideramos critérios imprescindíveis para construção do discurso, não apenas de teor filosófico, mas, também de extrema validade para os demais conhecimentos e demais disciplinas da grade curricular, os seguintes: o rigor crítico, a consistência lógica e a fundamentação teórica. São estes três itens, apresentados em conjunto, que podem garantir a objetividade máxima, quando se trata de apresentar um argumento, texto ou discurso filosófico sem parecer uma simples opinião do filósofo em questão.

Desenvolver o rigor crítico significa adotar uma argumentação que não fique nas análises rasas, superficiais, pertinentes ao senso comum, quando relacionados a temas filosóficos tratados ou discutidos dentro da sala de aula. Ao se adotar essa postura crítica rigorosa, que não significa um puro “criticismo”, o estudante poderá desenvolver uma capacidade de aprofundamento analítico, não apenas nos textos de filosofia, mas também nos demais textos. Com isso obterá um melhor aproveitamento em qualquer leitura, o que irá ajudá-lo no decorrer de seus estudos.

A consistência lógica é um critério que ajuda a construir um discurso ou uma análise de texto isenta de contradições argumentativas. É de fundamental importância, tanto para o professor como para o aluno, pois impede discursos dúbios que não contribuem com o trabalho docente na sala de aula, além de se

constituir num fator de extrema importância, principalmente do ponto de vista de estudantes juvenis, que, em geral, buscam e procuram por um ensino pautado em respostas diretas, que sejam capazes de satisfazer seu natural anseio por respostas exatas e por esclarecimentos de suas dúvidas, muitas vezes, pueris, mas que são próprias de sua idade.

Finalmente, o critério da fundamentação teórica, que, ao ser desenvolvido na sala de aula, contribui para uma formação de estudantes mais aptos, ou mais capacitados, em construir argumentos visando utilizar, como base de suas ideias, aqueles autores de reconhecida autoridade nos temas ou assuntos tratados, tendo em vista fundamentar suas próprias ideias, seja na defesa, seja na rejeição de uma determinada tese relacionada ao tema tratado. Efetivamente, considerando que o fato de “pensar com o outro”, e, nesse caso, “pensar com um outro” de reconhecida autoridade num determinado tema ou assunto, torna-se extremamente enriquecedor para o estudante.

É através desse exercício argumentativo, fundamentado teoricamente, que o estudante construirá, efetivamente, discursos e análises mais bem elaborados, possibilitando-lhes a capacidade de demonstrar conhecimentos mais aprofundados, para além do senso comum, bem como um rigor na análise de suas próprias ideias voltadas aos temas ou aos assuntos trabalhados.

3.3 A avaliação objetiva como critério na aprendizagem filosófica

Na prática docente, junto aos estudantes de ensino médio, é facilmente perceptível que as avaliações de filosofia precisam ser readequadas, especialmente quando comparadas com modelos utilizados em outras modalidades de ensino de filosofia, quais sejam, aquelas que atendem um público mais especializado, como o público das universidades e faculdades, ou ainda, em cursos compostos por um público mais erudito, mais acostumado a leituras aprofundadas e críticas, e que não é o caso dos estudantes de nível médio, em geral.

Os modelos avaliativos baseados em produções dissertativas, que são os modelos presentes nas academias universitárias, exigem uma análise

textual aprofundada, rigorosa e crítica, que, de modo geral, necessitam de uma certa intimidade com o autor tratado. Por conta disso, não são muito apropriados para o público específico dos estudantes de ensino básico e médio. Com efeito, os estudantes em níveis de graduação são, normalmente, compostos por estudantes que já tem um certo interesse nas leituras específicas de seus cursos ou áreas, o que não acontece no ensino básico quase que na sua totalidade, embora claro, existam exceções. Ora, se os estudantes de filosofia desses níveis básico ou médio, não gostam, ou não tenham o hábito de leitura de textos da filosofia, então consequentemente, terão também grandes dificuldades de interpretação e de análise em questões dissertativas, que visam avaliar a sua capacidade e grau de compreensão das argumentações, naturalmente presentes, nos textos de filosofia. São exatamente estas, os tipos de questões aplicadas nas academias que, lamentavelmente, não obtém um bom retorno dentro do ensino médio. Marilena Chauí chama a atenção para esta dificuldade textual presente no ensino médio. Segundo ela, a leitura exaustiva ou analítica de textos filosóficos é desejável na graduação, mas no ensino básico ou médio é inviável, “a aula de filosofia não pode ser só isso. Os alunos não aguentariam” (CARVALHO E CORNELLI, 2013, p. 29).

Não bastasse tais dificuldades, é preciso ainda considerar que o público de ensino básico e médio é formado por estudantes extremamente influenciados por concepções que permeiam o senso comum, e em sendo assim, questões filosóficas dissertativas, ou seja, aquelas que exigem uma análise textual crítica, apurada e rigorosa, na prática, acabam não sendo produzidas, o que naturalmente frustra o docente, muitas vezes, inclusive, desmotivando-o quanto ao rendimento dos seus alunos. É preciso então lançar mão de outro tipo de avaliação, qual seja, a avaliação objetiva, justamente aquela que não é, normalmente, utilizada nos meios acadêmicos.

Ocorre que, do ponto de vista do aluno do ensino médio, acostumado que está quanto a cobrança avaliativa objetiva, presentes tanto nas modalidades que antecederam o ciclo médio como também no decorrer do próprio ensino médio, nas demais disciplinas do currículo, estas são as

avaliações que definem sua aprendizagem “real”. Por conta disso, as aplicações de questões dissertativas são mal recebidas pelos mesmos. Já para o docente, nessa modalidade avaliativa transparece muito mais a subjetividade do aluno do que uma crítica imparcial dos textos utilizados nas questões. Com isso, o professor acaba tendo que avaliar opiniões e posicionamentos individuais que não contribuem em nada com a assimilação do próprio conteúdo trabalhado em sala.

Obviamente que a defesa de avaliações objetivas não pretende induzir ou pressupor uma aceitação passiva de que os estudantes do ensino básico, por não se mostrarem suficientemente capazes de produzir textos imparciais, críticos e rigorosos, devam ser privados desse tipo de avaliação ao longo do percurso de seus estudos. Logicamente as questões dissertativas dentro do ensino básico são parte importante no processo de construção de um senso crítico pelo estudante, mas, no caso específico da filosofia, qualquer análise textual dissertativa minimamente aceitável, inclusive no ensino básico, deve estar embasada em conhecimentos suficientes do autor tratado, ou seja, em leituras prévias de um ou mais textos e livros do filósofo em questão, para que a análise não se resuma a argumentos fragmentados e até deturpados do pensamento original. Conhecimentos básicos que, naturalmente, não possuem os estudantes nos níveis básicos, salvo raras exceções.

As avaliações objetivas por sua vez, ao contrário das dissertativas, se enquadram perfeitamente a estudantes que precisam construir conhecimentos ainda não especializados. Ao nível de conhecimentos gerais, tanto de filosofia como de qualquer outra disciplina, as questões objetivas são perfeitamente adequadas, já que não implica em respostas que denotem suas próprias opiniões nem saberes influenciados pelo senso comum, sejam estes adquiridos por suas experiências de vida, seja pela educação familiar ou pelo seu enquadramento religioso, que são os principais fatores que determinam concepções de vida, ainda que provisórias ou passageiras, no meio juvenil.

4 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho buscamos desenvolver algumas reflexões relacionadas à didática do ensino de filosofia voltada, especificamente, para o ensino básico, notadamente no ensino médio da rede pública. Partimos do princípio de que, com o retorno da disciplina na grade curricular do ensino médio público de forma obrigatória, e não mais opcional, como acontecia até então, abriu-se uma grande demanda de profissionais docentes, devidamente formados na disciplina, para atender ao novo e grande público, ao qual denominamos neste trabalho, como “público em massa”, considerando o princípio de universalidade proposto como norma do ensino médio público e gratuito.

Até então, os cursos de graduação em filosofia estavam voltados, muito mais acentuadamente, a um público delimitado de estudantes que, em geral, não tinham a expectativa, ou mesmo, o projeto pessoal de trabalhar como docentes de filosofia, principalmente entre o público juvenil e adolescente que compõem basicamente o ensino básico. Assim, os cursos superiores atendiam, naturalmente, aqueles estudantes que buscavam uma especialização puramente voltada ao enriquecimento pessoal ou mesmo a uma valorização curricular junto a outra disciplina que já estivesse cursando ou que já tivesse concluído, seja na área do direito, da psicologia, da matemática, ou qualquer outra. Obviamente que estudantes com interesses pessoais na docência de filosofia também procuravam o curso de graduação, já que poderiam trabalhar em escolas particulares ou mesmo como professores universitários.

Com o retorno, de certa maneira abrupto, da filosofia ao ensino básico, abriu-se um vasto campo de trabalho docente em filosofia para o qual, evidentemente, as universidades, no curso específico de filosofia, não se encontravam preparadas, e assim, não puderam se adequar com a mesma rapidez, em preparar didaticamente esse público de formandos em filosofia. Os novos diplomados, não apenas bacharéis, mas agora também licenciados, tinham que se adaptar ao ensino de filosofia, após a graduação, na própria sala de aula, buscando desenvolver uma didática que pudesse alcançar o estudante

adolescente e juvenil, estudantes esses, em geral, completos desconhecedores do que é a filosofia, qual seu método de trabalho, qual a sua finalidade, sua especificidade, qual a competência do filósofo e da filosofia, o que faz um filósofo ou, ainda, o que esperar da filosofia. São questões que exigiam, e ainda exigem, uma resposta clara e objetiva, suficiente para justificar, perante os alunos, embora adolescentes ou jovens, em sua grande maioria, ainda inexperientes em questões existenciais, em todo caso, estudantes de características críticas, ainda que de uma formação crítica completamente influenciada pelo senso comum, o porquê da presença da filosofia em sua grade curricular.

Foi por conta desses fatores que este trabalho procurou estabelecer um critério didático que consideramos apropriado ao ensino da filosofia no chão da sala de aula do ensino básico. Entendemos que esse público de adolescentes e jovens estudantes não absorvem a didática aplicada a estudantes que procuram, em razão de seu próprio interesse, apreenderem o conteúdo essencialmente abstrato, naturalmente presente nas teses filosóficas desenvolvidas pelos grandes filósofos, o que necessariamente implica numa mudança e numa readaptação dos métodos de aprendizagem utilizados nas universidades de origem dos docentes no ensino básico.

Dessa forma, de acordo com o ponto de vista desenvolvido neste trabalho, torna-se absolutamente necessário desenvolver uma didática que contemple uma apresentação e um desenvolvimento do ensino de filosofia apropriada ao aluno do ensino básico. Constatada a ineficiência do método de ensino praticado na universidade aplicado ao ensino médio, isto é, um método de análise aprofundada e mesmo, exaustiva, de um determinado problema ou de uma determinada tese filosófica, o professor precisa se adaptar ao público do ensino básico.

Foi justamente nesse sentido que se defendeu, especialmente, já na etapa final do trabalho, que se faz necessário trazer os temas filosóficos, assim como as teses dos filósofos relacionados a esses temas, da forma mais objetiva possível, ainda que, para se conseguir isso, seja necessário muitas

vezes apresentar textos e teses filosóficas de forma pré-selecionada e resumida, objetivando com isso a maior exatidão possível no desenvolvimento do assunto tratado. Tal estratégia busca evitar aquela natural “enxurrada” de interpretações subjetivas, típicas de estudantes adolescentes, interpretações estas que, no contexto da problematização filosófica, tornam-se normalmente indevidas e superficiais, acarretando, naturalmente, na banalização e, mesmo, em algum desprezo por parte dos estudantes, em relação aos problemas filosóficos.

É nesse sentido que também defendemos aqui a avaliação na forma objetiva, buscando com isso escapar de interpretações espúrias e ambíguas, auferindo, ao mesmo tempo, o máximo de exatidão sobre a compreensão do aluno em relação ao filósofo ou ao problema tratado.

Para finalizar, não poderíamos deixar de ressaltar a importância efetiva para a docência de filosofia de cursos como este, cursos que, legitimados pela universidade pública, oferece aos professores da rede estadual de ensino a oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho docente, ao mesmo tempo em que capacita, enriquece e promove condições reais de aprimoramento de nossas atividades, visando a um atendimento de qualidade capaz de contribuir concretamente com a apresentação da filosofia ao grande público da rede de ensino básico.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção “Os pensadores”. Porto Alegre: Abril Cultural, 1973.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º. Grau**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, Marcelo & CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia**: volume 2/orgs. Cuiabá, MT. Central de Texto, 2013.
- CERLETTI, Alejandro. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.
- COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.
- EWING, A. C. **As Questões Fundamentais da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GONTIJO, Pedro. **Didática para além da didática**. In: Ensinar filosofia: vol 2/orgs Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- MATTAR, Adriana M, TOMAZETTI, Elisete M. e DANELON, Marcio. **Filosofia como disciplina escolar**: In Carvalho, Marcelo e Cornelli, Gabriele (orgs). Filosofia e formação, vol I. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- MAZAI, N. e RIBAS, Maria A. C. **Trajetória do ensino de filosofia no Brasil**. Art. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.
- MOURA, Carlos A. R., **História Stultitiae e história sapientiae**. In: **Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.
- NICOLA, Ubaldo: **Antologia ilustrada de filosofia**. São Paulo: Globo, 2005.
- OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PASCHOAL, A. E. **Da especificidade da filosofia ao seu ensino.** In: Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Curitiba, v.3, n.3, Jun./Jul./Ago./Set.2013.

PASCHOAL, A. E. **Da utilidade da filosofia para a vida.** In: AZEREDO, V. Nietzsche: Filosofia e Educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação.** In. TRENTIN, Renê/ GOTO, Roberto (orgs.) *A filosofia e seu Ensino – Caminhos e sentidos.* Col. Filosofar é Preciso, São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

SILVA, Franklin, Leopoldo e. História da Filosofia: centro ou referencial. In: NIELSEN NETO, H. (org.). **O Ensino de Filosofia no 2º Grau.** São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.

VITA, Luís Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil.** Porto Alegre: Globo, 1969.